

LITERARTES, n. 4, 2015 – artigo – Menna

## EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL: PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

## EDUCATION AND CHILDREN'S LITERATURE: THE FIRST DECADES OF THE TWENTIETH CENTURY

## EDUCACIÓN Y LITERATURA INFANTIL: LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna <sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é fruto de nossas pesquisas sobre as relações entre educação e literatura infantil e se propõe a apresentar um breve panorama das tendências pedagógicas no Brasil até meados dos anos de 1930, período de consolidação da Literatura Infantil Brasileira, denominado comumente por Período Lobatiano. Nosso intuito é contribuir com um contexto histórico e pedagógico para os pesquisadores de literatura infantil que optarem por esse período ou mesmo épocas futuras, já que algumas tendências do início do século XX podem ainda ser observadas em nossa contemporaneidade. O reflexo dessas tendências pedagógicas na literatura infantil da década de 1930 pode ser observado em nossa Tese de Doutorado intitulada “A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira O Tico-Tico”.<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** This paper is the result of our research on the links between education and children's literature and intends to provide a brief overview of the pedagogical tendencies in Brazil until the mid-1930s, a period of consolidation of the Brazilian Children's Literature, known as Lobato's Period.

---

1 Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (FFLCH). Professora titular da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: [limax@unip.br](mailto:limax@unip.br) e [mennaligia@gmail.com](mailto:mennaligia@gmail.com)

2 Tese disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-07122012-105735/pt-br.php>

Our purpose is to contribute with historical and pedagogical context for children's literature researchers who choose this period or even future ages, as some tendencies of the early twentieth century can still be observed in the present. Reflects of these educational trends in children's literature of the 1930s can be studied in our PhD thesis entitled "Children's Literature beyond the book: contributions of the Portuguese newspaper O senhor doutor and the Brazilian magazine O Tico-Tico".

**RESUMEN:** Este artículo es el resultado de nuestra investigación sobre la relación entre la educación y la literatura infantil y tiene como objetivo proporcionar un breve resumen de las tendencias pedagógicas en Brasil hasta mediados de la década de 1930, un período de consolidación de la Literatura Infantil en Brasil, conocido como Período Lobato. Nuestro objetivo es contribuir con el contexto histórico y pedagógico para los investigadores de literatura infantil que eligen este período o incluso siglos futuros, ya que algunas tendencias de principios del siglo XX pueden aun observarse en el presente. El resultado de estas tendencias educativas en la literatura infantil de la década de 1930 se puede ver en nuestra tesis doctoral titulada "Allá del libro: las contribuciones del diario português O Senhor Doutor y la revista brasileña Tico-Tico".

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; literatura infantil; século XX.

**KEYWORDS:** Education; children's literature; twentieth century.

**PALABRAS CLAVE:** Educación; literatura infantil; siglo XX.

Por meio de uma perspectiva social e histórica, levamos em conta que a educação é um fator social e se relaciona diretamente às diferentes concepções de infância, à leitura destinadas às crianças e à literatura infantil. Assim, conhecer diferentes tendências pedagógicas auxiliam-nos a entender melhor o contexto de produção para as crianças em diferentes épocas.

Consideramos que a literatura infantil é literatura, e, por extensão, também é arte. A sua natureza seria a mesma da literatura que se destina aos adultos, sendo que *"as diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança"* (COELHO, 2000, p. 27-29).

Contudo, vale lembrar que uma característica marcante da literatura infantil é a sua “vocação pedagógica”, que perdura até os dias atuais, conforme nos aponta Marc Soriano (apud COELHO, 2000):

[...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela , ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento [...] (SORIANO apud COELHO, 2000, p. 31)

Assim, devido ao público a que se destina e a suas raízes históricas, a literatura infantil foi concebida como uma prática pedagógica, atrelada aos destinos da escola, o que lhe confere uma especificidade, tanto valorizada quanto criticada. Segundo Bárbara Freitag, em *Escola, Estado e Sociedade* (1980), quanto à conceituação de educação e sua situação em um determinado contexto social, a maioria dos estudiosos apresentam dois pontos em comum, os quais contribuem para nossas reflexões :

1) A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;

2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas( família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 1980, p. 15)

Acrescentamos, ainda, que tais “doutrinas”, as quais chamaremos de “tendências” ou “perspectivas” pedagógicas, baseiam-se, por extensão, na concepção de infância e na formação que se pretende dar à criança em um projeto político e econômico pré-estabelecido.

Esses projetos influenciaram e influenciam na formação e caracterização

das produções culturais destinadas às crianças. Pensando-se em Literatura Infantil, há especificidades a se considerar. As intenções didáticas, moralistas, a fruição, a valorização estética, o lúdico e o simples entretenimento fundem-se ou tornam-se mais ou menos evidentes, em diferentes épocas.

Para iniciarmos, consideramos importante tratar da distinção entre a educação formal e a informal; entre a educação infantil e a dos adultos e, finalmente, entre a educação burguesa e a das classes populares. Vale esclarecer que neste trabalho daremos destaque à educação formal para as crianças. Como há um processo a se observar, que apresenta seus ecos até nossa atualidade, trataremos também de alguns fatos ocorridos dos séculos XVIII ao XIX.

Primeiramente, é necessário considerar que existe a educação formal, idealizada e organizada institucionalmente, isto é, um sistema educacional, desenvolvido em espaços coletivos, com professores e livros didáticos, por meio do qual as crianças podem ser educadas, controladas e vigiadas.

Há também a educação informal, na qual podemos inserir o convívio familiar e comunitário, assim como a leitura de jornais e revistas. Devemos considerar, ainda, mais tarde, o rádio, o cinema e outras formas tanto de comunicação quanto de aquisição de conhecimento. Quanto à educação formal, é importante destacar que a ascensão da escola está diretamente ligada à revolução burguesa<sup>3</sup>, conforme Lajolo e Zilberman:

A ascensão da escola fez parte da revolução burguesa, que recorreu à educação como forma de preparar seus quadros e, ao mesmo tempo, desafiar o poder feudal, fundado na propriedade da terra e nos títulos herdados

(LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 30)

---

3 Lajolo e Zilberman não se referem especificamente à Revolução Francesa em 1789, mas a todo processo de mudanças provocado pela burguesia a partir do século XVI.

Assim, foi preciso mudar o processo de aprendizagem consolidado pela aristocracia, o qual se baseava em uma formação pessoal, além de ser necessário coletivizar um processo de aprendizagem baseado em conteúdos que resumissem o conhecimento burguês até então constituído. Desse modo, os alunos passaram a ser divididos em classes conforme suas idades e padrão social.

Já no século XIX, com a Revolução industrial, principalmente na França e na Inglaterra, surgem as classes operárias. Alguns educadores e religiosos consideravam que essas classes não saberiam criar seus filhos, logo, a escola surgiria como a responsável por fazê-lo:

Em 1846, um religioso, que também era inspetor escolar em Lancashire, escreveu sobre “a falta de pudor e os hábitos sujos, a falta de castidade, a ignorância e o descuido com relação à religião, o descaso com a reputação, a brutalidade, a negligência e o estado quase animal de algumas classes trabalhadoras”, e o efeito benéfico de se separarem as crianças dessa espécie de pais (HEYWOOD, 2004, p. 214).

Collin Heywood ainda destaca o fato de que, em autobiografias do século XIX, pode-se observar que as crianças das classes populares aprendiam muito pouco no curto espaço de tempo que ficavam na escola; entretanto, consideravam esse momento como um descanso do trabalho pesado das fazendas. Apesar de tal descanso, havia os castigos, sofrimentos, flagelos, fome e punição corporal, imprimindo-se a imagem do mestre-escola autoritário, com um açoite ou palmatória em punho, pronto para castigar, já que havia o princípio de que só se aprenderia pelo castigo físico. Um regime disciplinar cada vez mais rígido levou as crianças a serem retiradas da sociedade, confinadas nas escolas e até enclausuradas em internatos:

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos [...]. A família e a escola retiraram juntas a criança

da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato (ARIÈS, 1981, p. 277).

Além disso, a partir da revolução do século XIX, na indústria têxtil, a criança pobre passou a viver como na Idade Média, ou seja, precocemente como um adulto, abandonando os estudos para trabalhar nas fábricas e auxiliar no sustento da família. Por outro lado, a criança da elite recebia uma educação cada vez mais privilegiada, apta a se tornar um adulto pró-ativo e a assumir seu espaço junto às classes dominantes.

Nesse contexto, o positivismo, responsável por consolidar uma concepção burguesa de educação, segundo Gadotti, foi representado por Comte como a doutrina que serviria de base para uma formação científica da sociedade:

O positivismo representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma “sábria resignação” *ao seu status quo*. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias como as do iluminismo da Revolução Francesa ou as do socialismo (GADOTTI, 2003, p. 108).

Atentem para o fato que a educação brasileira ainda é pautada, infelizmente, no positivismo. O maior representante dessa filosofia foi o inglês Herbert Spencer (1820-1903), importante por valorizar a educação física e o estudo da natureza, aspectos muito difundidos na literatura infantil brasileira, principalmente nos anos de 1920:

Acentuou o valor utilitário da educação e mostrou que os conhecimentos mais importantes são os que servem para a conservação e a melhora do indivíduo, da família e da sociedade em geral[...] influenciado pelas ideias naturalistas de Rousseau, deu grande importância à educação física e ao estudo da natureza (GADOTTI, 2003, p. 111).

Quanto à sociologia da educação positivista, destaca-se o francês Émile Durkheim (1858-1917), para quem a educação seria imagem e reflexo da sociedade: “A educação é um fato fundamentalmente social, dizia ele. Assim, a pedagogia seria uma teoria de prática social” (GADOTTI, 2003, p. 109). Importante destacar que Durkheim considerava que deveria haver uma educação para cada classe social, já que cada profissão exigia habilidades específicas:

[...] de fato, cada profissão constitui um meio sui generis, que demanda aptidões e conhecimentos específicos (...) e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, partir de determinada idade, não pode mais continuar mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar (DURKHEIM, 2011, p. 51).<sup>4</sup>

Por outro lado, para Durkheim, as diferentes formas de educação deveriam ter uma base em comum, principalmente no que concerne à cultura religiosa:

Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem(...) sempre há uma religião comum a todos, e por conseguinte, os princípios da cultura religiosa, que é então fundamental, são os mesmos na faixa inteira da população (DURKHEIM, 2011, p. 51)

No início do século XX, o pensamento pedagógico mais expressivo foi o da Escola Nova, que, segundo Gadotti, “representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola burguesa” (GADOTTI, 2003, p. 142). A teoria e a prática escolanovistas disseminaram-se por todo o mundo a partir da proposta de que a educação se transformasse, instigando também as mudanças sociais. Um dos mais influentes, inclusive no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, foi o educador norte-americano John Dewey (1859-1952), que, a partir da formulação de um novo ideal pedagógico-

---

4        Esse livro foi publicado originalmente em 1922.

gico, afirmava que “*o ensino deveria dar-se pela ação (learning by doing) e não pela instrução*” (GADOTTI, 2003, p. 143). Dewey defendia a Escola Ativa, a qual propunha uma atividade pessoal do aluno. Foi responsável por traduzir para a educação o liberalismo político- econômico dos Estados Unidos. Mesmo se opondo à educação tradicional, criticando a obediência e submissão, não questionava as raízes das desigualdades sociais:

Através dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada (GADOTTI, 2003, p. 148)

No entanto, é importante esclarecer que a Escola Nova fez parte de um amplo processo, isto é, não foi simplesmente um movimento liberal, contendo até mesmo ideias contraditórias:

O movimento da Escola Nova foi se construindo junto com a própria escola moderna, científica e pública. Os escolanovistas não puderam negar as contribuições do positivismo e do marxismo. Daí constituir-se num movimento complexo e contraditório (GADOTTI, 2003, p. 148).

Pensando especificamente no Brasil, podemos dividir a educação em diferentes períodos, o que varia conforme o referencial teórico utilizado. Paulo Ghiraldelli Jr. (2000), por exemplo, a partir do século XIX, baseia-se nos períodos históricos, como Primeira República (1889-1930), Segunda República (1930-1937) e assim por diante.

Já Maria Lúcia S. Hilsdorf (2007) optou por outros limites, os quais seguiremos por nos parecerem bastante justificáveis: de 1870 até 1920, período em que há iniciativas republicanas; de 1920 a 1930, período em que se manifestam outras escolas na Primeira República, com destaque para a Escola Nova; de 1930 a 1945, período de “reconstrução da nação”, e assim por diante.



Segundo Guiraldelli Jr. (2000), o período de transição do Império para a República foi marcado por um “entusiasmo pela educação”, de caráter quantitativo devido ao fato de valorizar a expansão da rede escolar; seguido por um “otimismo pedagógico”, de caráter qualitativo em relação aos problemas educacionais:

O entusiasmo surgiu nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo, ao contrário, é típico de meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na Segunda República, nos anos 30 (GUIRALDELLI JR., 2000, p. 15).

Tanto “entusiasmo” pela educação no Brasil era um reflexo do que já estava acontecendo na Europa. Todavia, importa destacar que a educação não era para todos, tendo em vista que, mesmo se considerarmos que houve um aumento dos estudantes de 1870 a 1920, os números são bastante ínfimos.

Conforme dados de Boris Fausto, em *História do Brasil* (2002:237), no ano de 1872 apenas 16,85% da população de 6 a 15 anos frequentava escolas, o que corresponde a cerca de 12 mil alunos matriculados no ensino secundário. Já em 1920, esse número aumentou para 52 mil, contudo a quantidade de jovens prontos para receber o ensino secundário superava os 6 milhões.

O período da Primeira República trouxe consigo diferentes metas e reivindicações que apenas se consolidariam após a Revolução de 30, como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e da Saúde.

A década de 1920 foi bastante significativa para a escola brasileira, uma vez que educadores liberais foram introduzindo a pedagogia da Escola Nova por meio de reformas realizadas nos sistemas estaduais de ensino, não somente por interesses políticos, mas também pela divulgação de conhecimentos técnico-científicos. Segundo Guiraldelli Jr. (2000), a divulgação dessa nova pedagogia ocorreu em meio à crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente depois da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918):

O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova (GUIRALDELLI JR., 2000, p.25)

A respeito das reformas nos sistemas estaduais, destacam-se Sampaio Dória em São Paulo, em 1920; Lourenço Filho no Ceará, em 1922; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1927; Casassanta e Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927; sendo essa última reforma considerada como a mais pedagógica e a mais bem sucedida.

Segundo Hilsdorf, o que conduziu a Escola Nova nos anos 20 foi a visão nacionalista, que já preocupava os intelectuais da década de 10 ao reivindicar a valorização da cultura nacional, como é o caso de Olavo Bilac em sua campanha a favor da alfabetização e do serviço militar obrigatórios (1915-1918), por exemplo (HILSDORF, 2007, p. 83). Vale lembrar a grande importância de Bilac inclusive na literatura infantil. Tal valorização inspirou a Liga de Defesa Nacional (1916) e a Liga Nacionalista (1917), participantes da ABE (Associação Brasileira de Educação), cujas propostas na década de 20 eram, entre outras:

[...] fundação de escolas primárias e profissionais; instrução cívica do povo na obediência à leis e no respeito às tradições nacionais por meio de impressos e conferências; incentivo à educação física, ao escotismo, às linhas de tiro e ao serviço militar, celebração dos fatos nacionais; obrigatoriedade do ensino da língua, da história e da geografias pátrias nas escolas estrangeiras (HILSDORF, 2007, p. 84).

Entre os congressos promovidos pela ABE, encontram-se o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) e o 3º Congresso Americano da Criança (CAC) realizados no Rio de Janeiro de 28 de agosto a 5 de setembro de 1922, analisados por Moysés Kuhlmann Jr. no texto “Circulação das

ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX<sup>5</sup> (1998), baseado na leitura dos boletins do CBPI e de várias comunicações feitas na época, denominadas então de *memórias*.

Esse texto de Kuhlmann Jr. (1998) interessa-nos particularmente por apontar ideias e temas pertinentes à análise da literatura infantil da época, principalmente nos jornais e revistas infantis em circulação. Kuhlmann Jr. verificou que as principais ideias em circulação versavam principalmente sobre eugenia<sup>6</sup>, educação popular (mas desigual) e uma relação direta entre higiene e educação física.

Vale esclarecer que a eugenia consistia em uma espécie de saneamento biológico da população, tomando grandes dimensões a partir dos anos de 1930, segundo Cynthia P S Vilhena<sup>7</sup>:

A eugenia, enquanto ramo da medicina social, vai voltar-se contra esses males sociais (alcooolismo, doenças venéreas, psicopatias, loucura, entre outros) pelos efeitos que causam à “degradação da espécie” e ao “abastardamento da raça” (VILHENA, 1992, p. 49).

---

5 Segundo o autor, este texto foi elaborado para o projeto *História da Educação da Criança Brasileira*, apoiado pela Universidade São Francisco.

6 O termo “eugenia” foi criado por Francis Galton (1822-1911), que o definiu como: “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente”. José Roberto Goldim. <http://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>. Acessado em 28 jan. 2011.

7 VILHENA, Cynthia P. S. “A família na doutrina social da Igreja e na política social do Estado Novo”. São Paulo. Revista de Psicologia-USP. São Paulo, 3 (1,2) p. 45-57, 1992. Artigo baseado em Família, mulher e prole: a doutrina social da Igreja e a política social do Estado Novo. Tese de doutoramento, FEUSP, 1988.

A importância dada à educação nos anos 20 pode ser observada pela variedade de órgãos inscritos nesses congressos, assim como os diferentes profissionais. Entre os inscritos, encontram-se desde os clubes Flamengo, Vasco da Gama e Fluminense, até entidades como a Associação Brasileira de Imprensa, a Associação Cristã de Moços, a Liga contra o Analfabetismo, o Serviço de Proteção aos Índios, órgãos públicos, hospitais, para citar alguns.

Além de diretores e professores, inscreveram-se senadores, deputados federais, religiosos, católicos em sua maioria, chefes de polícia, funcionários públicos, médicos, engenheiros, fazendeiros, jornalistas, entre outros, sendo que alguns se autodenominavam simplesmente “educadores”.

Segundo Kuhlmann Jr., a maioria dos inscritos era masculina, mas destacou a presença de diretoras e professoras da Escola Normal, bem como da escritora Júlia Lopes de Almeida, famosa por suas produções para crianças.

Desse Congresso, surgiram várias propostas para as instituições de educação infantil, baseadas na “[...] articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR., 1998, p. 81).

Em meio a tantos interesses e campos envolvidos, a educação ganhou um espaço privilegiado e evidenciou-se, segundo o autor, nas questões políticas, jurídicas e sanitárias, entre outras.

No Brasil da Primeira República, essa preocupação ainda atingiu outros patamares, pois, cuidar da criança, no que diz respeito à sua saúde, à educação e até à sua sobrevivência passaram a ser requisitos básicos para que o país se tornasse uma nação moderna.

Logo, não foi por acaso que o CBPI (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância) tivesse ocorrido justamente durante a Exposição do Centenário da independência:

O CBPI (...) se revestia de um caráter simbólico ao se realizar durante a Exposição do Centenário da Independência, que pretendia celebrar a nação brasileira como parte do mundo “civilizado” (KUHLMANN JR., 2002, p. 465)

Segundo Kuhlmann Jr., a nação brasileira era celebrada em seu centenário, entretanto almejava ser moderna e civilizada, equiparando-se a outras nações do mundo ocidental. Como dissemos anteriormente, é visível a influência dos Estados Unidos da América, uma ex- colônia que rumava para o progresso:

A evidência mais relevante do americanismo foi a decisão tomada no encerramento do congresso, de se estabelecer a comemoração do Dia da Criança em 12 de outubro, data da chegada de Colombo ao novo continente (KUHLMANN JR., 2002, p. 467).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a influência norte-americana interessa-nos, uma vez que também pode ser verificada em relação aos periódicos para as crianças, principalmente nos anos 30, pela inclusão cada vez maior das HQ, a partir dos *comic books*.

Entre os vários congressistas, havia os que consideravam ser necessário um sistema de assistência social à “*infância desvalida ou moral e materialmente abandonada*”; os que pregavam “*o aperfeiçoamento da raça*”, ou que postulavam que “*o índice de civilização de um povo se afere pelo grau de higiene*”; e os que defendiam a necessidade de um processo educativo que harmonizasse a educação física e a intelectual (KUHLMANN JR., 2002, pp. 470-477).

De um lado, os “escolhidos” seriam os fortes, bem educados, a salvação nacional, do outro, os pobres e desvalidos poderiam ter uma educação básica, mas deveriam ser segregados, para não comprometer o progresso da nação. Por meio de uma educação popular, os pobres seriam mantidos dóceis e sob controle, para isso a assistência social seria fundamental.

Kuhlmann considerava que a educação moral preparava as crianças para aceitar sua condição social. Alguns até mencionavam a *liberdade individual*, como Clemente Quaglio<sup>8</sup>, da Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo, citando o sistema de Montessori, uma das escolanovistas, em que “o papel do professor se limita a prestar auxílio, se for pedido, aconselhando, sugerindo” (KUHLMANN JR., 2002, p. 478).

A obrigatoriedade do Ensino Religioso também aparece contemplada em diferentes comunicações, todavia há visões divergentes, mais críticas, que se opõem ao cunho autoritário do evento. É o caso de Maria Lacerda Moura<sup>9</sup>, que acreditava em um ensino laico, em uma escola moderna, racionalista e científica, na qual se respeitasse a individualidade do aluno. Infelizmente, essa postura destoava do pensamento hegemônico e autoritário do Congresso, cuja maior meta era o controle social. Segundo Kuhlmann Jr.:

A ciência e a liberdade são utilizadas para justificar a distribuição diferenciada do acesso aos bens materiais e culturais. Em nome da ciência, nega-se a razão e apela-se ao destino, ao perigo de desestabilização e às fantasias de uma degeneração racial e moral que exigiram o controle social. (KUHLMANN JR., 2002, p. 493)

Todas essas ideias podem representar o que já ocorria nas relações sociais daquela época no Brasil, entretanto, não podemos nos esquecer de que a concepção de uma sociedade moderna e progressista é uma herança dos intelectuais, tanto americanos quanto europeus, a qual, muitas vezes, não se ajustava à nossa realidade nacional.

---

8 QUAGLIO, Clemente. A imaginação nas crianças brasileiras, pp. 532-543 entre várias outras. Seção de Pedagogia. Congresso Brasileiro de Proteção à infância, Rio de Janeiro. 1922. Boletim 7. Rio de Janeiro: Emp. Graph, 1925.

9 MOURA, Maria Lacerda de. “O atual regime social soluciona o problema da proteção à infância?”, pp. 150-156. Pedagogia in: Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Rio de Janeiro, 1922. Boletim 7. Rio de Janeiro, Emp. Graph, 1925.

Os estudos feitos por Kuhlmann Jr., apesar de restritos a um único Congresso, contribuíram significativamente para que tenhamos uma mostra considerável sobre a educação brasileira nos anos 20, com repercussão para as décadas seguintes.

Outro período importante para a educação brasileira pode ser demarcado de 1930 a 1945, período denominado por Boris Fausto de “O Estado getulista” (FAUSTO, 2002, p. 329), no qual prevaleceu a ideia de “reconstrução da nação”. Esse ideário, segundo Hilsdorf (2007), não era novo, já que, em 1822 e 1889, construir uma nação também tinha sido um objetivo, porém não alcançado.

A partir dos anos 30, o que se intenta é um “desvendamento da cultura brasileira”, algo não tão simples de definir, já que a nossa cultura era interpretada por diferentes ideologias vindas da década anterior, como o tradicionalismo dos meios agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média, bem como o americanismo da burguesia urbana.

Segundo Alfredo Bosi, a crise da República do Café e a do capitalismo internacional de 1929 abalaram a hegemonia oligárquica. A Revolução de 30, o movimento sindical anarquista e comunista, o tenentismo, o governo provisório de Getúlio Vargas, o ideário progressista dissidente da burguesia de São Paulo, tudo isso “provocou revisões fundas no quadro institucional do país” (BOSI, 1992, p. 211).

Já para Boris Fausto, a Revolução de 30 foi um movimento heterogêneo que, apesar de possuir um objetivo em comum e de acabar com a oligarquia cafeicultura da Primeira República, tinha metas divergentes e conflitantes, as quais serão apresentadas a seguir.

Por um lado, os velhos oligarcas queriam transformações mínimas que reforçassem seu poder. Por outro, o movimento operário, controlado pelo Partido Comunista, via na Revolução de 30 um caminho democrático para uma revolução socialista.

Já as classes médias urbanas e tradicionalistas almejavam uma reabilitação da República de 1889, dessa vez mais organizada e honesta e que promo-

vesse a educação popular. Os “tenentes”, representantes da rebeldia militar, reivindicavam um Estado forte e centralizado, eram radicais pelo uso da luta armada, porém suas reivindicações eram as mesmas da classe média urbana (FAUSTO, 2002, pp. 325-328).

Apesar de o Estado Novo (1937-1945) iniciar-se somente em 1937, segundo Hilsdorf, já na Revolução de 30 havia marcas de autoritarismo e nacionalismo, característicos da ditadura, devido à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica, “*que viam nele (Estado Novo) uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de educação do povo*” (HILSDORF, 2007, p. 92).

Observamos que tais aspectos ficam bastante evidentes nas produções para as crianças nessa época, nas quais as figuras da Igreja e do Estado destacam-se consideravelmente.

Segundo Fausto, a política educacional ficou na mão de jovens políticos mineiros que iniciaram suas carreiras na oligarquia de seu Estado. Foram eles os ministros da Educação Francisco Campos (de 1930 a 1932)<sup>10</sup> e Gustavo Capanema (de 1934 a 1945) (FAUSTO, 2002, p. 337).

Quanto às estatísticas educacionais, vale destacar que entre os anos de 1920 e 1940 os índices de analfabetos ainda era muito alto. Tal índice caiu de 69,9%, em 1920, como vimos anteriormente, para 56,2% em 1940. No que diz respeito à escolarização (meninos e meninas de cinco a dezenove anos), em 1920, o índice era cerca de 9%, já em 1940 passou para 21% o número de crianças e jovens que frequentavam a escola (FAUSTO, 2002, p. 394). Esses fatos são bastante consideráveis em nossas análises sobre literatura infantil e os leitores efetivos das produções para crianças.

Dentro desse contexto dos anos 30, não podemos deixar de citar o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Segundo Saviani (2008) essa ação apresentou-se como um instrumento político ao expressar a posição dos educadores liberais que “*viu na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a*

---

10 O médico e político mineiro Washington Ferreira Pires foi o ministro da Educação e Saúde de 1932 a 1934.



*exercer o controle da educação no país*” (SAVIANI, 2008, p. 244). O Manifesto teve como redator chefe Fernando Azevedo, responsável pela reforma educacional no Distrito Federal em 1927. Seu teor, segundo Saviani, tem um caráter heterogêneo e contraditório.

Algumas passagens, por exemplo, fazem referência à “escola única”, ecoando uma concepção socialista de escola. Em um caminho contrário, o documento apresenta forte influência do positivismo, considerando os sistemas de ensino ora como homogêneos, ora como heterogêneos:

De Durkheim reteve a dupla função social dos sistemas de ensino: a função homogeneizadora dos indivíduos, que, para Azevedo, se realizaria por meio da escola primária e secundária; e a função diferenciadora de acordo com as aptidões dos indivíduos e suas destinações ocupacionais, atribuída ao ensino universitário (SAVIANI, 2008, p. 253).

A redação desse documento foi publicada em vários jornais em dezenove de março de 1932, sendo sua recepção bastante polêmica. Manifestações favoráveis vieram, por exemplo, dos poetas Cecília Meireles e Menotti del Picchia. Já a “avalanche de críticas” veio dos intelectuais ligados à Igreja, com destaque para o já citado Amoroso Lima, que escreveu, no dia vinte e três de março, um artigo denominado “Absolutismo pedagógico”, no qual considerava o “Manifesto” como:

[...] anticristão, por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional”, ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antiliberal”, por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano”, ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico”, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos (SAVIANI, 2008, p. 254).

Com forte participação na Constituição de 1934, a Igreja Católica de certa forma “derrotou o movimento renovador” (SAVIANI, 2008, p. 270), o qual continuou existindo, mas com menor fôlego.

Deve-se considerar o fato de que os adeptos da Escola Nova eram vistos como portadores de requisitos técnicos necessários para a modernização do país e não foram descartados. Nesse sentido, Lourenço Filho, por exemplo, colaborou significativamente com o ministro Gustavo Capamena. A pedagogia nova, no entanto, somente se tornaria predominante a partir de 1947.

Os interesses da Igreja Católica pela família e pela educação são coerentemente abordados por Cynthia Vilhena (1992). Segundo a autora, para a Instituição, a instabilidade da família moderna incitava a Igreja a tomar inúmeras ações em sua defesa:

Defender e preservar a estabilidade da família contra toda sorte de “fermentos desagregadores” significa, pois garantir a paz e a harmonia da sociedade enquanto conjunto de famílias e, em última instância, a sobrevivência da Igreja como instituição dentro do organismo social (VILHENA, 1992, p. 48).

Assim, a partir do momento em que a família é concebida como a “célula-*mater* da sociedade”, segundo Vilhena, a educação passa a ocupar um lugar estratégico como instrumento de formação do tipo de homem que correspondesse à nova ordem social:

Esta nova ordem social era reivindicada em nome dos princípios da ordem, hierarquia, disciplina, respeito à família e às instituições, cumprimento dos deveres cívicos e amor à pátria forte e coesa, em clara oposição aos postulados do liberalismo democrático [...] (VILHENA, 1992, p. 47).

Desse modo, a Igreja solicitou do novo governo revolucionário o direito de ministrar aulas de religião nas escolas e a instituição de um Estado Católico, não neutro.

Outra forte instituição durante o Estado Novo foram as Forças Armadas, que

também apresentavam um projeto político como educadoras. O Exército, segundo Vilhena, parte de uma postura de “*vigilante observador*” dos acontecimentos nacionais, durante o Império e a Primeira República:

[...] ele passa a buscar maior participação no seio da sociedade civil, o que se dá a partir da Revolução de 30, como decorrência da cúpula dirigente, que instaura e concretiza o processo de reorganização interna das fileiras do Exército (VILHENA, 1992, p. 54).

Entre as propostas dessa instância do Poder, havia, por exemplo, um modelo do “*quartel como escola*”, pregado por Olavo Bilac, em uma visão nacionalista e cívico-militar, reivindicando o serviço militar como obrigatório, conforme vimos anteriormente.

Vilhena concluiu que o Exército, a Igreja e o governo do Estado Novo tinham propósitos coincidentes, que se tornariam a base de uma nova ordem social, como:

[...] ordem, disciplina, respeito à hierarquia constituída, combate ao individualismo, exaltação do sentimento patriótico, culto aos deveres cívicos, oposição ao “*pacifismo ingênuo*”, respeito às tradições, às instituições brasileiras e, sobretudo, respeito, defesa e amparo à família, base do edifício social, todos estes elementos configurados como mecanismos de construção da nacionalidade e de estruturação de nova ordem social (VILHENA, 1992, p. 56).

A forte tendência ao nacionalismo, à exaltação à pátria, bem como à doutrinação católica marcaram a educação dos anos 30 e, por consequência, os livros de leitura e os periódicos destinados às crianças. Esperamos que com esse breve panorama, possamos contribuir com as pesquisas dos estudiosos da literatura infantil, não somente com referência às produções das primeiras décadas do século XX, mas também para refletirmos sobre as produções posteriores, que apresentam, ainda, fortes marcas desse percurso histórico e dessas tendências pedagógicas.

## Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BOSI, Alfredo. “A educação e a cultura nas constituições brasileiras”. In: BOSI, A. [org.] *Cultura brasileira: temas e situações*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Trad. Stephania Matousek. São Paulo: Vozes, 2011.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10 ed. São Paulo: Edusp, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar e KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na História da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância. Da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. “Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX”. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A

leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VILHENA, Cynthia P. S. “*A família na doutrina social da Igreja e na política social do Estado Novo*”. São Paulo: Revista de Psicologia-USP. 3 (1,2) pp. 45-57, 1992.